

МЕТОДИ И ПОХВАТИ НА ПРЕПОДАВАНЕ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ЛЕКСИКАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ И СТРАТЕГИИ НА УЧЕНЕ И УСВОЯВАНЕ НА ЛЕКСИКАЛНИ ЗНАНИЯ

Милка Хаджикотева
Нов български университет

Лексикалните знания са изключително важни в чуждоезиковото обучение и натрупването им в адекватен обем и разнообразие е предпоставка за безпроблемното функциониране на речевите умения и усвояване на езика-цел на ниво, което позволява успешна комуникация.

Под лексикални знания разбираме думи, изрази, словосъчетания, фразеологизми. Думата като основна лексикална единица има универсален характер. Тя изпълнява номинативна, сигнативна, комуникативна и прагматична функция.“ (Стефанова, 1999:108).

Овлабяването на дадена лексикална единица включва няколко компонента. На първо място лексикалната единица се разпознава и употребява в устна и писмена форма в устната и писмена реч (фонетични и ортографични особености). Обучаваният умее да я употребява в контекст, като усвоява значението ѝ (основно и преносно), словообразователните механизми на съответната лексикална единица и семантичните ѝ връзки (синоними, антоними и т.н.), които предполагат различни типове асоциации (напр. асоциации на противоположности – висок/нисък и т.н.).

Развиването на лексикалната компетентност е основна задача на преподавателя по чужд език.

Развиването на принципен и систематичен подход за преподаване и овладяване на лексиката е добре оползотворено време в класната стая.“ (Нейшън, 1990:15)¹

Преподаването на лексика и използването на разнообразни методи и похвати при нейното въвеждане и упражняване се разглежда от редица автори, измежду които и Хармър (Harmer 1991), Скривънър (Scrivener 1994), Нейшън (Nation 2001), Люис (Lewis 2002), Грозданова (Grozdanova 2003), Стефанова (2007). Преподавателят развива лексикалната компе-

тентност на два етапа: при въвеждане на лексикални единици и при затвърждаването им, като участва и в изграждането на основните умения за индивидуално усвояване на лексикални знания от обучаваните.

При въвеждане на лексикални единици в класната стая се работи върху разпознаването им извън и в контекст. Акцентът е да се активират пасивните знания и нововъведените лексикални единици да се употребяват в контролирани ситуации. За да е възможно активиране на употребата на нови лексикални единици, те следва да се срещат многократно по време на занятията и вниманието на обучаваните да бъде привлечено към използването им в разнообразен контекст. Налице са различни похвати за въвеждане на лексика, някои от които са по-широко застъпени от други в зависимост от нивото на владение на езика-цел от обучаваните. Най-разпространени сред тях са следните: онагледяване на въведената лексика и използване на реалии, използване на мимики, жестове и движения, обяснение на новата лексика чрез и на езика-цел, предоставяне на преводни еквиваленти, използване на синоними/антоними, заместване на обяснения с подходящи лексикални единици.

Онагледяването на въведената лексика е подходящо както за начинаещи, така и за по-напреднали обучавани. Възможно е да се използват нагледни материали: рисунки, снимки, интернет ресурси, и т.н. за илюстриране на съществителни имена, цветове, както и някои действия. Препоръчително е и използването на реалии в и от класната стая, напр. при въвеждане на лексика, свързана с географски карти, облекло, празнична украса и др., на по-ниските нива на владение на езика-цел.

Отделни думи, техни конотации, действия и команди е възможно да се онагледяват чрез мимики, жестове и движения. Например разяснението на значението на „*disgusting*“ (отвратително) се съпровожда със съответната мимика на отвращение, действия („*I am opening the window*“, *Отварям прозореца*), части на тялото („*I am touching my head*“, *Докосвам си главата*), изпълняване на команди („*Stand up!*“ *Изправи се!*).

Обяснение на новата лексика чрез езика-цел, като се използва вече изучавана и усвоена лексика, е техника, залегнала в принципите на Комуникативния подход на преподаване. Тя не предполага преход на родния език и развива уменията на обучаваните да следят обяснения на езика-цел, като използват асоциации и формират догадки за значението на нововъведената лексика. Напоследък обаче, макар и общуването на езика-цел да остава приоритет в класната стая, при въвеждането на лексика не се изключва и преводът на роден език, особено в етапа на начално преподаване на езика, когато обясненията на чуждия език са

¹ Преводът на цитатите, използвани в статията, е на автора.

невъзможни или когато за обяснението се изисква повече време или ще е необходима по-сложна лексика от самата нововъведена дума.

Предоставянето на преводен еквивалент при въвеждането на нова лексика се използва като техника за разясняване на значението още от Граматико-преводния метод до наши дни. Тази техника е подходяща за обучавани с по-ниско ниво на владение на езика-цел, особено за въвеждане на съществителни имена и глаголи, макар че ефективността ѝ се потвърждава и от някои научни изследвания. Например, Хармър (Harmer 1991:298) цитира резултати от проучване, при което обучаваните успешно усвояват трайно многобройни лексикални единици посредством съотнасяне на преподаваната лексика както с илюстрация, така и с преводен еквивалент. Като допълнителен елемент към подобна техника е възможно да се използва и възможността самите обучавани да нарисуват рисунка или да предоставят преводен еквивалент, което по мнението на Нейшън и Мийра (Nation, Meara 2002) засилва връзката между думата и значението ѝ. Естествено, използването на илюстрации и преводни еквиваленти при преподаването на лексикални единици следва да бъде в смислен контекст, което е и задължителна предпоставка за трайното им усвояване.

Използване на синоними/антоними е подходяща техника за въвеждане на абстрактни понятия. В процеса на въвеждане на нова лексика се заместват познати думи/фрази с непознати. Например при следната позната фраза се въвежда новата синонимна фраза „по разписание“: *Do trains usually run on time? They are on schedule.* (Влаковете **навреме** ли пристигат? Те се движат **по разписание**.) Възможно е да се въведат по този начин и антоними, например: *Is a Porche a cheap car? No, it's an expensive car.* („Порше-то“ **евтина** кола ли е? ~ Не, **скъпа** е.)

При по-високите нива на владение на езика заместване на обяснения с подходящи за целта лексикални единици е особено продуктивна техника за упражняване на нововъведената лексика. Този вид дефиниране на непозната лексика активира както асоциативното мислене, така и вече усвоена лексика и служи като вид преговор и припомняне. Подобна техника за упражнение служи и като основа за илюстриране на начина на използване на комуникативната стратегия за даване на разяснения, в случаите в които обучаваните не се досещат за нужните им думи/изрази, т.е. компенсирането на липсата на лексикални знания и налични ресурси. Ето и един пример за използването на подобна техника в класната стая: обсъжда се хотел и направените в него прекалено много резервации; преподавателят разяснява ситуацията, а именно: **The hotel accepted too many reservations. The hotel is overbooked.** Използвайки същата тази

ситуация, преподавателят може да надгради знанията на обучаваните (стратегийна компетентност), като им обясни, че те могат да прибягват до подобни обяснения, в случай че не знаят нужната дума или тя им убягва.

Различните похвати за въвеждане на лексика, коментирани по-горе, не изчерпват всички възможности, а застъпват по-основните, отразяващи съвременните тенденции в чуждоезиковото обучение. Онагледяването на въвежданата лексика, използването на реалии, мимики, жестове и движения, дефиниране чрез езика-цел, предоставяне на преводни еквиваленти, използване на синоними/антоними и заместване на обяснения с подходящи лексикални единици способстват за това преподаваната лексика да има визуално, словесно и асоциативно въздействие върху обучаваните с цел ефективното ѝ усвояване. На този етап вниманието е съсредоточено върху създаване на умения за разпознаване на устната и писмената форма на лексикалните единици в различен контекст, възприемането им на сравнително пасивно ниво и ограничено използване на въвежданата лексика в контролирани ситуации.

На етап затвърждаване на лексикалните единици те следва да се интегрират във вече натрупаните и усвоени лексикални знания и да станат основа на речевите умения. За постигане на тази цел се преминава от разпознаване и контролирана употреба към по-свободна активна употреба, обикновено следвана от творческо използване на вече въведената лексика. За включване в парадигмите на вече усвоените лексикални знания се използват дейности, свързани с изясняване на морфологичния строеж и словообразуването като процес, коментари върху многозначността на лексикалните единици, групиране на нововъведена лексика по определени критерии, попълване на схеми/рисунки, групиране на въдените лексикални единици в колокации, свързване на въведената лексика с индивидуалността на обучаваните.

Обръщане на внимание от страна на преподавателя върху морфологичния строеж и словообразуването като процес е от голямо значение за затвърждаване на преподаваната лексика. Морфологичният анализ и разясняването на произхода на корените, представките и наставките се смятат от Нейшън (Nation 1990:85) за една от трите ключови стратегии, чрез прилагането на които обучаваните боравят успешно с рядко използвани думи. Причината е, че познаването на значението на различните части на думата предоставя на обучавания възможността да разбере значението ѝ, дори когато я среща за първи път, благодарение на догадка и извличане на смисъла на конкретната лексикална единица от контекста на дадената ситуация. Например, наставката „-er“ се използва (с

малки изключения) в английски език за образуването на извършител на действието, което се изразява от корена. Ако обучаваният е запознат с това правило, той лесно би разбрал смисъла на „worker“, „farmer“ и т.н., дори и да среща производната форма за първи път. Осъзнаването на произхода на частите на думата (в английски език предимно от гръцки и латински произход) също спомага за разбиране значението на непозната лексика, напр. „pre“ (преди), „post“ (след) в думи като „pre-historic“, „post-war“ и т.н. Нейшън (1990) предлага множество упражнения върху частите на думата, които застъпват както запаметяване на дълги списъци от представки, така и упражнения за работа по време на занятия, вкл. използване на корени, представки и наставки за образуване на нови думи.

Изясняване на значението на определена лексикална единица, залягало при въвеждането ѝ, е добре да се допълни в етапа на затвърждаване на лексиката с някои от възможните ѝ употреби, т.е. с нейната многозначност. В повечето случаи производните значения се основават на основното значение, но са културно обусловени. Например, съществителното „bottleneck“ (буквално: „шия на бутилка“) навлиза в английски език със следните значения: 1. шийка на бутилка; 2. стеснение на път/улица и пр., тесен вход; 3. задръстване на движението; 4. ситуация, забавяща/спираща потока на продукцията и пр., прен. безизходица. Маркар и основното значение на думата да е изяснено в значение 1, значения 2–4, както и преносното ѝ значение имат пряка връзка с основното ѝ значение. Изясняването на думата чрез рисунка/скица (както в случая с формата на шийка на бутилка биха могли да се търсят асоциации преди въвеждането и на някои от останалите значения) и разясняване на заложенния смисъл в понятието дава възможност на обучаваните да разберат думата в по-широкия ѝ смисъл и да имат готовност да адаптират значението ѝ в различен контекст. Нейшън (Nation 1990: 72–73) твърди, че дефинирането на глагола „run“ на английски език чрез разяснението „go quickly, smoothly, or continuously“ (*движи се бързо, по дадена повърхност или без да спира*) е изключително полезно, тъй като включва значенията на глагола в различен контекст, а именно: „the girl ran“, „the road runs up the hill“ и „run a business“. От значение за обучаваните е да привикнат с многозначността на думите, особено при изучаване на английски език.

Групирането на новата лексика по определени критерии, например положителни/отрицателни конотации, степени, интензитет и т.н., затвърждава въведената лексика, като предоставя на обучаваните възможността да осмислят и предложат свои логически обосновани варианти. Например, подреждането върху скала/графика „студено-топло“ на свързаната с метеорологичното време лексика, напр. „warm“, „scorching“, „boiling“,

„freezing“, „cold“, „cool“, „chilly“, „mild“, „hot“ след въвеждането ѝ ангажира всеки от обучаваните да обясни причините за своя предлаган вариант, докато преподавателят въз основа на направените предложения да разясни логиката на функциониране на лексикалните единици една спрямо друга.

На затвърждаване на лексиката благоприятно се отразяват и задачи за попълване на схеми/рисунки. Например, след въвеждане на лексика, свързана с частите на различни превозни средства, обучаваните обозначават върху схема отделните части на автомобила. Този тип задача развива зрителната памет на обучаваните и води до установяване на връзката между лексикалните единици и реалните части, в случая на автомобила. Тези връзки се използват впоследствие в дискусии или ролеви игри с цел по-свободна практика.

Групирането на нововъведените лексикални единици в колокации е широко застъпена в Лексикалния подход. Люис (Lewis 1993:119) смята за необходимо преподавателите да запознават обучаваните с възможните глаголи, прилагателни и предлози, с които дадената лексикална единица образува колокации с оглед на по-адекватна подготовка на обучаваните за употребата на езика като средство за комуникация. Шмит (Schmidt 2000:189) също отчита важността на връзките между лексикалните единици и значимостта на фразите и колокациите в преподаването на лексика.

Въведената лексика следва да се свърже с индивидуалността на обучаваните.

„Експериментите върху лексикалните знания сочат, че обучаваните запомнят най-успешно, когато са направили нещо конкретно с думите, които учат.“ (Harmer, 1991:160)

За преминаването от етапа на въвеждане на нова лексика към затвърждаването ѝ тя следва да бъде персонализирана. Персонализирането включва използването ѝ в нов контекст, като в същото време тя се свързва и с индивидуалността на обучавания. Ето защо е много ценно обучаваните да анализират реакциите и преживяванията си, свързани с новата лексика. Подобен „анализ“ е възможен, когато им е поставена задачата да групират новата лексика според различни критерии, напр. думи, които харесват/не харесват по зададени критерии (правопис, произношение, асоциации с хубави/лоши преживявания, лесни/трудни за запомняне). Персонализирането е важно и при използването на нововъведената лексика за описание на собствената външност, изразяване на собствени мисли, споделяне на лични преживявания и т.н.

Етапът на затвърждаване на лексикалните единици активира употребата и разширява информираността на обучаваните за функционирането им в различен контекст. Неизменна част от този етап е интегриране на знанията за морфологичния строеж и словообразователните механизми на лексикалните единици, тяхната многозначност, връзката им с лексикални единици с подобно значение, визуализацията им в схеми/рисуници, участието им в колокации и връзката им с индивидуалността на обучаваните. Всички тези аспекти е характерно да се развиват с подходящи дейности и задачи, по които обучаваните работят по двойки, в групи или дискутират общо в класната стая.

При преподаването и усвояването на лексика в чуждоезиковото обучение вниманието се насочва в две направления: системно преподаване, което преминава през етапите на въвеждане и затвърждаване и индивидуално усвояване, при което се срещат вече въведените лексикални единици в непознат контекст или се усвоява непозната лексика. За успешно развитие на обучаваните и в двете направления ролята на преподавателя е от съществено значение, тъй като развиването на похвати за самостоятелно усвояване на лексика се основава и допълва работата по усвояване на лексика в класната стая. Тя предполага общуването на обучаваните по време на занятията да се осъществява посредством езика-цел, използване на стратегии на учене и самостоятелно усвояване на лексикални знания, акцентирание върху ползите от работа с тълковен речник, насърчаване на работа по проекти извън класната стая и самостоятелно четене.

Ключов момент за индивидуалното усвояване на лексика от страна на обучаваните е използването на езика-цел да се превърне в практика в класната стая, както и да се насърчава работата по двойки и групи да протича посредством използване на езика-цел, особено в групи, чиито участници споделят един и същи роден език. Нютън (Newton 2001) изследва благотворното влияние на обмена на нови думи, които участниците в дискусии научават един от друг по време на съвместната си работа. Не е за подценяване приучването на обучаваните да боравят с едоезични речници в свободното си време, което като поставена цел на обучението по чужд език дава свобода за самостоятелно развитие на обучаваните чрез достъп до изчерпателна информация за всички функции на лексикалната единица.

Въвеждането и разясняването на стратегии на самостоятелно учене и усвояване на лексикални знания следва да е застъпено от преподавателя с цел да провокира интерес към самостоятелно усвояване на лексикални знания от обучаваните и те да имат възможност да направят информиран избор за най-ефективната – за тях или за конкретния случай – стратегия,

т.е. те да са в състояние самостоятелно да усвояват лексикални знания извън класната стая и без съдействието на преподавателя по чужд език. Според редица проучвания широко разпространени стратегии на учене и усвояване на лексика са наизустяване, повторение и записване на новите думи (O'Malley, Chamot 1990). Тези по-достъпни и разпространени стратегии са предпочитани пред по-сложните, които изискват боравене с информация и догадка, макар и те вероятно да водят до по-трайни знания. Изследвания върху по-сложните стратегии, като формиране на асоциации (Cohen, Apehek 1981) и използване на метода на ключовите думи на Хълстийн (Hulstijn 1997) – комбинация от фонологично сходна дума на родния език и значението на думата на езика-цел под формата на ментална картина, сочат, че усвояването вследствие на приложените стратегии е по-успешно в сравнение с наизустяването. Но изследванията на О'Мали, Шамо (O'Malley, Chamot 1990) показват, че дори единствено чрез повтаряне на лексикалните единици може да се постигне висока ефективност в случаите, в които обучаваните са привикнали към него. Всъщност по-достъпните стратегии са по-удачни за начинаещи, докато среднонапредналите и напредналите обучавани използват по-сложни стратегии (Cohen, Apehek 1981). Едва ли някой използва всяка от стратегиите поотделно или пък винаги използва само една единствена стратегия. По тази причина е особено важно всеки обучаван да бъде информиран за възможните стратегии и да подбира възможно най-ефективните от тях според собствените си предпочитания и според ситуацията, налагаща употребата им. Според резултатите от изследванията на Ахмед (Ahmed 1989) и Санауи (Sanaoui 1995) обучаваните, които се справят успешно, използват набор от стратегии, структурират лексикалните си знания, припомнят си и използват думите, които „харесват“, и осъзнават семантичните отношения между новите лексикални единици и вече изучаваните такива. Те съзнателно направляват своя напредък, докато у по-слабите обучавани се наблюдава липса на осъзнатост и възможност за упражняване на контрол. Според Хармър (Harmer 1991) преподавателят трябва да помогне на обучаваните да изградят индивидуален активен речников запас според своите предпочитания и потребности.

Преподавателят трябва да убеди обучаваните да влязат в досег с думите; да приемат думите, които харесват и искат да използват. (Harmer, 1991:160)

При избора на стратегии, които да бъдат предложени на обучаваните, следва да се вземат под внимание характеристиките на самите обучавани и тяхното ниво. За начинаещите несъмнено са по-подходящи списъци с думи, докато за по-напредналите обучавани думите, изяснявани и обяс-

нявани в контекст, оказват по-благоприятно влияние (Cohen, Apeh 1981). Много е важно да се мотивират обучаваните, тъй като резултатите от проучване на О'Мали и Шамо (O'Malley, Chamot 1990) показват, че обучаваните, които се противопоставят на усвояването на стратегии, напредват по-бавно от други, които разчитат не само на познатото им научаване чрез повтаряне. Други фактори, които следва да се отчитат, са особеностите на родния език, култура и образователни традиции на обучаваните, целите, които са си поставили за изучаване на езика-цел, характера на учебната задача и предложения текст, както и особеностите на езика-цел.

Ахмед (Ahmed 1989), Коен (Cohen 1990) и Санауи (Sanaoui 1995) предлагат класификации на наличните стратегии на учене и усвояване на лексика. Шмит (Schmidt 1997:199-227) включва 58 стратегии, разделени в 5 категории. Следват по-значимите от тях.

1. Стратегии за самостоятелно определяне на значението на непознатата дума:

- Анализиране на картинки или жестове
- Догадка, основаваща се на контекста
- Използване на речник (тълковен/двуезичен)

2. Социални стратегии при общуване с цел успешно овладяване на езика-цел:

- Молба за разяснение чрез перифраза, обяснение или превод на непознатата дума
- Учене и използване на непознати думи в група
- Общуване с носители на езика-цел

3. Стратегии за запомняне, при които новите думи се свързват с вече усвоената лексика

- Използване на семантични карти
- Използване на ключови думи
- Асоциации на нова дума с вече усвоени синоними и антоними

4. Когнитивни стратегии за организиране на информацията, съдържаща се в непознатите думи

- Многократно преписване
- Водене на тетрадка-речник
- Поставяне на етикети на езика-цел върху предмети

5. Метакогнитивни стратегии – съзнателно наблюдение върху индивидуалния напредък, планиране, наблюдение и оценка на най-успешните начини за учене

- Припомняне на думите през определени периоди от време
- Самостоятелно подлагане на лексикални тестове
- Думата продължава да се изучава с течение на времето

Чрез упражнения за попълване, комбиниране, систематизиране, класифициране, посочване на синоними и антоними, образуване на производни и сложни думи, описание и т.н. (Nunan 1991, Стефанова 2007) се онагледяват гореизложените стратегии и обучаваните се мотивират да прилагат предпочитаните и подходящите за тях в свободното им време.

В класната стая обучаваните следва да се насърчават да усвояват стратегии за извличане на значението на непознатите думи от контекста, в който се появяват, и да се обучават да разчитат на набор от знаци, вербални и невербални (вкл. картинки и диаграми) за определяне на значението. (Nunan, 1991:121)

Например, онагледяването как функционират стратегиите за самостоятелно определяне на значението на непозната лексикална единица е от особено значение за успешното им използване. Упражненията и задачите по време на заниманията следва да включват анализ на съпровождащите текстове за четене снимки, диаграми и т.н. с цел навлизане в тематиката и ориентир в контекста. При срещане на непозната лексика обучаваните следва да са подготвени да анализират морфологичния строеж на думата, да потърсят вече усвоени лексикални единици, сходни по корен, и въз основа на контекста да се ориентират за значението и конотацията ѝ.

От особено значение е развиване на уменията за работа с тълковен речник в допълнение към използването на двуезичен речник. Една от причините е, че информацията, която се съдържа в тълковния речник, не предполага връщане към родния език, а предлага разяснения на езика-цел чрез синоними или обяснения, които обикновено са лесни за запомняне. Например, информацията за „huge“ (огромен) в Longman Dictionary Online е следната:

huge

1 extremely large in size, amount, or degree[= enormous]:

➤ a huge dog

➤ huge crowds

➤ Your room's huge compared to mine.

➤ These shoes make my feet look huge.

a huge amount/sum/quantity etc

➤ huge sums of money

➤ the huge scale of the problem

a huge loss/profit/increase etc

➤ a huge increase in cost

a huge range/variety/selection etc

➤ a huge range of issues

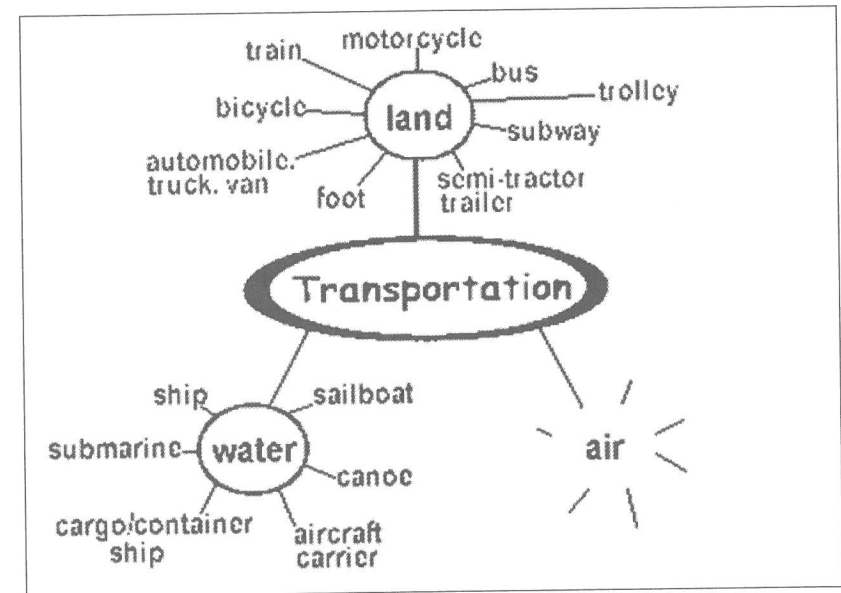
- a huge success/disappointment etc**
 ➤ *The play was a huge success.*
- a huge difference/gap etc**
 ➤ *The new system has made a huge difference.*
- 2 informal very popular or famous:**
 ➤ *David Hasselhoff is huge in Germany.*
 —**hugely** adverb:
 ➤ *hugely successful*
 —**hugeness** noun [uncountable]

Фиг. 1. Онагледяване на значенията на дума и употребите ѝ
 Източник: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/huge>

Информацията, съдържаща се в тълковния речник, е значително по-изчерпателна. Освен дефиниране на двете значения на лексикалната единица, тя е поставена в различен контекст. Предоставени са широко разпространени синоними, колокации и производни форми. Овладяването на тази стратегия е особено важно за обучаваните, които са напреднали в процеса на езиковосвояване.

Обучаваните е препоръчително да бъдат инструктирани как да използват информацията в тълковни речници за развиване на стратегии за запомняне, които да използват в свободното си време. За изграждането на „ментален речников фонд“ (Грозданова 2005:30) интересна и стимулираща задача е работа по проект, като например обучаваните самостоятелно или по групи да подготвят семантични карти на лексика по предварително зададена тема. От преподавателя се очаква да разясни какво представлява семантичната карта и как да се състави тя. Примери на семантични карти могат да се намерят в различни сайтове в интернет, тъй като те са широко застъпени в учебни предмети от началното и средното образование (вж. фиг. 2).

Овладяването на когнитивните и метакогнитивните стратегии следва да бъде насърчавано чрез създаване на интерес и практикуване на самостоятелно четене. Част от занятията могат да бъдат посветени на преглед на тетрадка речник, в която обучаваните вписват непознати за тях думи от книга, която имат за задача да четат в свободното си време, като преподавателят дава насоки и съвети за организиране на записваната информация. Самостоятелното четене предполага и развиване на метакогнитивни стратегии за съзнателно наблюдение върху индивидуалния напредък. Обучаваните следва да бъдат насърчавани от преподавателя



Фиг. 2. Семантична карта на видовете транспорт

Източник: <http://kidbibs.com/learningtips/lt38.htm>

да си припомнят вписаните в тетрадка-речник думи през определени периоди от време, като самостоятелно или по групи се подлагат на лексикални тестове в свободното си време.

Индивидуалното усвояване на лексикални знания е важен аспект от изграждане на лексикалната компетентност у обучаваните. Наред с етапите на въвеждане и затвърждаване на лексикални знания от преподавателя, индивидуалното усвояване е опосредствано от общуване чрез езика-цел в класната стая и предполага използване на стратегии за самостоятелно учене и усвояване на лексикални знания, с особен акцент върху работа с тълковен речник, работа по проекти и самостоятелно четене.

В настоящата статия са разгледани похвати, дейности и стратегии за въвеждане и затвърждаване на лексика, които са в унисон със съвременните тенденции на чуждоезиково обучение. Преподаването чрез използването на нагледни материали, реалии, мимики, движения, дефиниции на езика-цел, преводни еквиваленти, синоними, антоними и заместване представляват основата за преминаване на следващ етап на владее на езика-цел. Затвърждаването на лексикалните знания преминава през дейности, насочени към овладяване на морфологични знания и словообразователни механизми, многозначност, функциониране в мре-

жата на останалите лексикални единици, както и участието им в колокации и персонализацията им за обучаваните. След създаване на умения за разпознаване на устната и писмената форма на лексикалните единици в различен контекст, възприемането им на пасивно ниво и ограниченото им използване в контролирани ситуации се активира тяхната употребата и се допълва информацията за функционирането им в различен контекст чрез целенасочени дейности и задачи, изпълнявани по двойки, в групи, или от целия клас както в класната стая, така и в свободното време на обучаваните.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

- Грозданова, Лиляна (2005): В мрежата на езика, София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“.
- Стефанова, Павлина (1999): Методика на чуждоезиковото обучение, София: Изд. „Парадигма“.
- Стефанова, Павлина (2007): Чуждоезиковото обучение – учене, преподаване, оценяване, София: Изд. „Сиела“.
- Ahmed, Medani Osman (1989): “Vocabulary learning strategies“. In *P. Meara (Ed.), Beyond words (pp. 3-14). London: CILT.*
- Cohen, Andrew (1990): Language learning, New York: Newbury House.
- Cohen, Andrew & Aphel, Edna (1981): “Easifying second language learning“, *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 221-236.
- Grozdanova, Lilyana (2003): Fresh Ideas in ELT, София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“.
- Harmer, Jeremy (1991): The practice of English language teaching, London: Longman, 1991.
- Hulstijn, Jan (1997): „Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning“. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), Second language vocabulary acquisition (pp. 203-224). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, Michael (2002): The lexical approach. The state of ELT and a way forward, Thompson & Heinle.
- Nation, Paul (2001): Learning vocabulary in another language, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul, Meara, Paul (2002): “Vocabulary“. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics (pp. 35-54). London: Arnold.*
- Nunan, David (1991): “Language teaching methodology“, London: Prentice Hall.
- Newton, Jonathan (2001). “Options for vocabulary learning through communication

tasks“, *English Language Teaching Journal*, 55(1), 30-37.

- O'Malley, J. Michael, Chamot, Anna Uhl (1990): Learning strategies in second language acquisition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanaoui, Razlika (1995): “Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages“, *Modern Language Journal*, 79, 15-28.
- Scrivener, Jim (1994): Learning teaching, Oxford: Heinemann.
- Schmitt, Norbert (1997): “Vocabulary learning strategies“. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.

Интернет източници:

- <http://www.ldoceonline.com/dictionary/huge>
<http://kidbibs.com/learningtips/lt38.htm>